



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Trabajo final del Máster en Formación del
Profesorado con especialidad en Educación Física

Contribución a la percepción de igualdad-discriminación y
satisfacción de necesidades psicológicas básicas a través de
los juegos alternativos.

Jaime Carretero Cepeda

Curso 2018-2019

Índice

1. Introducción.	3
2. Metodología.	5
a) Participantes.	5
b) Procedimiento.	6
c) Material.	7
d) Análisis estadístico.	8
3. Resultados.	9
a) Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en la Educación Física (CPIDEF).	9
b) Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB).	10
4. Discusión.	11
a) CPIDEF.	11
b) CANPB.	13
5. Conclusiones.	16
6. Referencias bibliográficas.	16

1. Introducción.

La desigualdad del género femenino en distintos ámbitos ha estado muy presente en la historia, manteniendo algún vestigio en normativas o costumbres de diversas culturas. Incluso las referencias bíblicas del inicio de la humanidad ya generan esta visión a través de dos vías: por un lado, en el Génesis la creación de Eva le otorga un papel dependiente y secundario respecto a Adán, ya que se generó a partir de una costilla de este varón; por otro lado, ocultamiento histórico de mito de Lilith, mujer que habría existido antes que Eva, en igualdad de condiciones y al mismo tiempo que Adán. Además, las referencias de esta última hipótesis apuntan a que se exilió a Lilith por tratar de ser igual que Adán, reflejando una vez más que la situación de inferioridad femenina se remonta a los inicios de toda la historia de la humanidad (Carrascosa, Sancho, & Delgado, 2018)

En la historia moderna, el papel de la mujer ha experimentado una evolución y ha consolidado su figura frente al género masculino con respecto a tiempos pasados. Concretamente, dentro del ámbito educativo, dicha evolución se hace evidente, ya que sólo a partir del siglo XIX, con la aprobación de la ley de Instrucción Pública de 1857, se empieza a reconocer el derecho de acceso a la educación por parte del género femenino, siendo anteriormente privilegio exclusivo de los hombres. Sin embargo, la igualdad de trato, oportunidades y la no discriminación dentro del ámbito educativo tendrá que esperar hasta la ley General de Educación de 1970, donde por primera vez, se reconoce expresamente de manera normativa en España, dentro de sus contenidos y principios. (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa -CNIIE-, 2015)

En referencia al marco normativo educativo actual, la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa intentan abordar esta desigualdad de manera expresa en varios de sus enunciados, siendo uno de ellos el subapartado l) del artículo I, donde ya la LOE anunció l) *“El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”*, siendo reforzado por la LOMCE a través de la siguiente modificación *“El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”*. Otros artículos de la LOE en los que también se hacía mención eran el Artículo 2. B) o Artículo 23. C).

Sin embargo, a pesar de existir un marco normativo que proteja esta igualdad de oportunidades, la gran presencia de estereotipos relacionados con el género en todo el ámbito docente limita su consecución. Concretamente, la formación de estos estereotipos, valores o prejuicios sobre el género se ha relacionado con la aparición de situaciones de desigualdad o discriminación en el entorno educativo creadas por un trato de géneros distintivo, muchas veces inconsciente, por parte del profesorado o entre los propios estudiantes dentro del contexto de la Educación Física. (Jiménez, 2004).

Algunos ejemplos de situaciones que reflejan esta desigualdad en Educación Física podrían ser metodologías de agrupación por parte de los docentes que hace que las chicas sean las últimas elegidas de manera pública, asignación de líderes masculinos,

afirmaciones discriminatorias, no intervención ante interacciones de género estereotipadas entre los alumnos, etc. (Griffin, 1989).

Por otro lado, siendo conscientes de la importancia del papel del docente en la modulación y creación de estos estereotipos con las diversas situaciones creadas en el aula, muchos autores comparten que hay existencia de una serie de factores de carácter socioeconómico, ambiental, familiar o cultural ajenos al control del profesor. Incluso dentro de nuestra área de influencia pueden darse comportamientos inadecuados por parte del alumnado que minimicen el tiempo útil para crear un clima de aprendizaje óptimo (Jiménez, 2004; Sánchez, Chiva-Bartoll, & Ruiz-Montero, 2016).

A ello se suma que edades comprendidas entre los 10 y los 14 años son especialmente sensibles a la hora de adquirir ciertas pautas de comportamiento y creencias (Blum, Mmari, & Moreau, 2017). Por lo tanto, si la actuación docente se ejecuta en etapas de la etapa secundaria obligatoria caracterizadas por una adolescencia tardía, quedaremos totalmente fuera de este margen sensible de influencia, topándonos con una formación consolidada de estereotipos de género que pueda agudizar la desigualdad entre géneros.

En la adolescencia se producen muchos cambios físicos, biológicos y conductuales, siendo además una fase sensible para el abandono de actividades físicas extraescolares y reducción de los hábitos deportivos, especialmente en chicas. Concretamente, en nuestro país se observa que en la transición comprendida entre los 9-12 años a los 13-18 años se produce una disminución del 38% al 14% de las adolescentes que cumplen con las recomendaciones de actividad física global y del 63% al 35% con las de deporte organizado. A su vez, respecto a las recomendaciones de estar menos de dos horas realizando actividades sedentarias al día el 50% de las adolescentes españolas lo cumplen en el período de 5 a 14 años, mientras que en el período de 13 a 18 se reduce su cumplimiento al 26% entre semana y al 5% los fines de semana (Fundación para la investigación Nutricional, 2016).

Motivos como la falta de tiempo, exigencia de los estudios académicos, preferencia por realizar otras actividades, pereza o desgana aparecen como principales argumentaciones de este público adolescente en la actualidad española (Martínez Baena et al., 2012; J. M. Moreno, Cerezo, & Torres Guerrero, 2010)

Autores como Abós et al. (2015) relacionan la pérdida de motivación intrínseca y una menor diversión con ausencia de climas orientados a la tarea, pudiendo desembocar en un mayor abandono deportivo. Por el lado contrario, parece ser que una mayor satisfacción de autonomía, competencia y relaciones sociales parece favorecer este tipo de motivación.

Consecuentemente, la situación requiere un esfuerzo extra por parte de los docentes destinados a la enseñanza de estas etapas, debiendo estar enfocadas a desarrollar climas y actividades orientadas a la tarea que, además, conlleven una reflexión y cambio de actitud del alumnado, ya que si sólo tratamos de corregir la desigualdad (resultado del problema) con actividades no discriminatorias o evitación de distintas situaciones, no se

influirá en los filtros, esquemas de conocimiento o estereotipos de género, ya asentados de manera firme en el alumnado, los cuales representarían la causa principal del problema.

La inclusión de unidades didácticas novedosas que no lleven una carga de estereotipos asociada a uno u otro sexo, como en el caso del fútbol (masculino) o la danza (femenino), podría hacer más sencillo el trabajo inicial de afrontamiento de los mismos y la intervención en un entorno neutro.

En esta línea, algunos autores como Fierro et al. (2016), señalan los beneficios que puede suponer incluir juegos alternativos en dichas unidades, además de los objetivos que deben perseguir las mismas para conseguirlos, encontrando algunos como presentar situaciones motrices nuevas, lúdicas y motivantes, utilizarlos en vista de la igualdad de oportunidades y aumento de motivación de alumnos menos participativos, potenciar valores básicos como el respeto y la cooperación, empleo de material y espacios no convencionales, utilizarlos como introducción a deportes más complejos o mejorar las habilidades motrices del alumnado.

Fierro et al. (2018) proponen una serie de orientaciones didácticas específicas a la inclusión de unidades didácticas basadas en juegos alternativos con el fin de satisfacer las 3 necesidades psicológicas básicas del alumnado, incluyendo autonomía, competencia y relaciones sociales.

El objetivo del presente trabajo es seguir esta línea de investigación, tratando de comprobar mediante una serie de escalas si una actuación consciente del docente dentro del ámbito de educación secundaria en las clases de Educación Física es percibida por los alumnos de manera similar y no discriminativa entre géneros, y como un mayor apoyo hacia la consecución de sus necesidades psicológicas básicas

2. Metodología.

• Participantes.

La intervención del presente trabajo va dirigida a una muestra de alumnos presente en 1º de Bachillerato. El curso se subdivide en dos subgrupos asociados al Bachiller de Humanidades y Ciencias Sociales y al Bachiller de Ciencias y Tecnología. De todos los alumnos presentes son 47 los que han participado en la realización de los cuestionarios pertinentes, siendo 20 chicos (42%) y 27 chicas (58%).

El alumnado al que se ha dirigido la intervención presenta un nivel socioeconómico medio y unas características de conducta normales, en la mayor parte de los casos. La edad de la muestra va desde los 16 a los 18 años ($M_{\text{edad}} = 16.44$; $DT = 0.62$).

No hay criterios de inclusión que atiendan a un género determinado, formando ambos parte de la muestra estudiada, teniendo contenidos, actividades y actuaciones docentes similares.

A su vez, tampoco se establecen criterios en base a la edad, ya que todo el alumnado presente se encuentra dentro de la misma etapa adolescente y entorno.

En referencia a la presencia de los alumnos en las sesiones desarrolladas en la unidad didáctica, se requiere que al menos haya asistido a 6 de las 8 clases prácticas, para poder entrar en el presente estudio. Además, se requiere de una autorización previa por parte de sus padres o tutores legales para la entrega de los instrumentos presentes en el actual trabajo.

Por último, aquellos alumnos que no rellenen alguno de los ítems de los cuestionarios presentes quedarán fuera del presente estudio.

- **Procedimiento.**

La intervención se llevó a cabo a través de la realización 8 sesiones, correspondientes a una unidad didáctica de Juegos Alternativos, más otra sesión en la que se realizarán los cuestionarios y la presentación de un trabajo grupal, en el que los alumnos, presentarán la creación de un juego alternativo creado por ellos mismos

Las actividades planteadas en cada una de las sesiones corresponden a los siguientes juegos alternativos:

- Sesión 1: Ringo
- Sesión 2: Frisbee Beisbol
- Sesión 3: Ultimate Frisbee
- Sesión 4: Pinfubote
- Sesión 5: Kinball
- Sesión 6: Bijbol
- Sesión 7: Baloncodo
- Sesión 8: Matrexball
- Sesión 9: Realización del cuestionario y práctica grupal.

Para estandarizar la influencia e impacto que cada una de las sesiones y juegos alternativos tendrá en cada uno de los alumnos, así como la actitud llevada a cabo por el docente en la presentación y dirección de los mismos, todas las sesiones, a excepción de la 9, tendrán una estructura similar.

Al inicio de la sesión se llevará a cabo una explicación básica del juego y sus normas básicas. Tras ello, según la cantidad de alumnos y posibilidad de jugar con el número de jugadores reglamentario, se practicará de manera directa el juego en cuestión, ya que el hecho de disponer de una sola sesión para cada uno de ellos no permite dedicar tiempo a la consolidación inicial de gestos técnicos específicos o el trabajo táctico.

Dentro de la propia práctica se establecerán 10' adicionales para que los alumnos introduzcan sus propias variantes dentro del juego estableciendo un consenso común entre todos ellos. Si este consenso no es posible, las variantes serán introducidas de

manera subjetiva por el docente, en función de lo observado mediante la reglamentación oficial del juego.

El objetivo es introducir variantes que favorezcan una mayor autonomía por parte del alumno, un sentimiento de mayor competencia, así como un mayor trabajo cooperativo y en grupo para potenciar las relaciones sociales del alumnado.

Al final de la clase, se realizará una reflexión del profesor y alumnado de manera conjunta para valorar sentimientos experimentados, propuestas de mejora o cualquier otra observación referente al juego.

A continuación se muestra la estructura básica de la sesión en el gráfico 1.

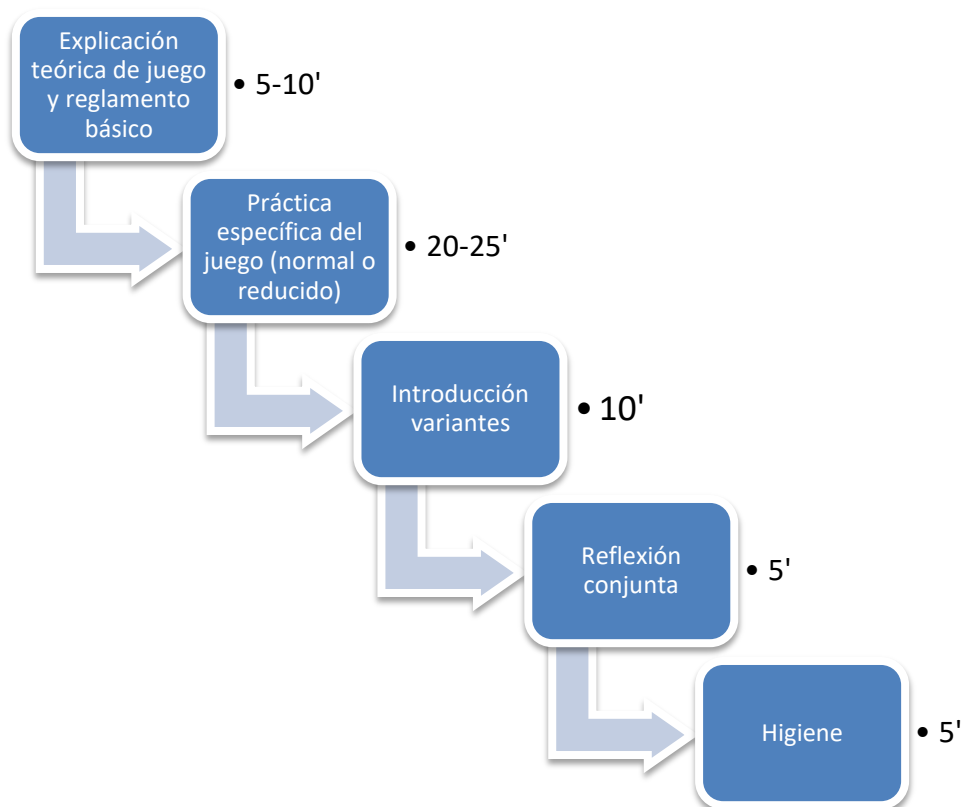


Figura 1. Estructura básica de sesión de unidad didáctica.

La metodología de enseñanza utilizada en las sesiones atenderá a estilos participativos, acompañándolos con técnicas de enseñanza de instrucción directa e indagación basados en la búsqueda.

Se atenderá mucho a la igualdad de trato y no discriminación entre géneros y, como se dijo en la introducción, se tratará de seguir recomendaciones de autores como Fierro et al. (2016) y Fierro et al. (2018), de cara a la consecución de las necesidades psicológicas básicas.

- **Material.**

Percepción de la igualdad-discriminación. Por un lado, se utilizó el Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en la Educación Física (CPIDEF), diseñado por

Cervelló et al. (2004), para medir las variables igualdad y discriminación en lo referente a la percepción de las mismas por parte de los alumnos en las sesiones de Educación Física, confirmado posteriormente. (N. Alonso, Moreno Murcia, & Martínez Galindo, 2006).

El CPIDEF cuenta una estructura factorial adecuada, para la Educación Primaria y Secundaria, siendo esta última objeto de nuestra intervención, obteniendo unos alphas de .82 para la subescala Igualdad y .78 para la subescala Discriminación (N. Alonso et al., 2006)

Cuenta con 19 ítems, los cuales tratan de averiguar la percepción que tiene el alumnado sobre la actuación del profesor en las variables discriminación (7 ítems) e igualdad de trato (12 ítems). La escala empieza con la frase inicial de «Consideras que tu profesor/a de Educación física...» y se sigue el formato Likert con una escala de 0 a 100, siendo 0 “totalmente en desacuerdo” y 100 “totalmente de acuerdo”

Apoyo a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por otro lado, se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB), una adaptación al castellano y a la Educación Física de la escala de las necesidades psicológicas básicas (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006) hecha por Moreno et al. (2008) y validado oficialmente tanto en el contexto de la Educación Física General, como en bloques de contenidos específicos como la expresión corporal (D. A. Alonso, Sánchez-Miguel, Marcos, Sánchez-Oliva, & García-Calvo, 2012; Sánchez Oliva, Leo Marcos, Amado Alonso, Cuevas, & García Calvo, 2013).

El CANPB trata de valorar la percepción de los alumnos con respecto a la contribución del docente hacia la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física, mostrando un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0.7 en las 3 variables (Sánchez Oliva et al., 2013).

El CANPB está formado por 12 ítems, clasificados en divididos en 3 grupos de 4 ítems, asignados a los tres factores (autonomía, competencia y relaciones sociales). Las respuestas estaban valoradas en una escala tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Los alumnos realizan ambos cuestionarios de forma anónima, indicando únicamente el sexo y la edad, sin saber que ítems se relacionan con cada una de las variables dependientes.

- **Análisis estadístico.**

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS para Windows (IBM® SPSS® Statistics Versión 24.0.0.0) para conocer si había diferencias significativas entre chicos y chicas en los resultados medios de los cuestionarios aplicados, considerando como variable independiente el género y como variables dependientes la discriminación e igualdad de trato en el caso del CPIDEF, y el apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales en el caso del CNPB.

Además, se realizó una comparación de medias, para obtener la media y la desviación típica de la percepción de igualdad de trato y discriminación y el apoyo a la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas asociada a cada género. A su vez, hemos establecido una prueba T para muestras independientes con el objetivo de analizar si hubo diferencias en la percepción que los alumnos y alumnas tuvieron en las distintas variables de estudio.

Por último, se realizaron las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

3. Resultados.

- **Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en la Educación Física (CPIDEF).**

Los resultados del CPIDEF muestran medias de percepción bajas de 27.6 (± 19.24) en la variable discriminación y medias altas de 92.94 (± 9.76) en la variable igualdad de trato.

Según los resultados del CPIDEF no se muestran diferencias significativas en la percepción de igualdad de trato y discriminación aportada por el docente en las sesiones de la unidad didáctica, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de variables de CPIDEF

Variables del estudio	Masculino		Femenino		p
	Media	DT	Media	DT	
Discriminación	29.64	23.00	26.08	16.21	.537
Igualdad de trato	90.37	11.38	94.84	8.07	.122

A su vez, se muestran de manera gráfica las medias de las variables del estudio en ambos sexos en la Figura 1 y 2.

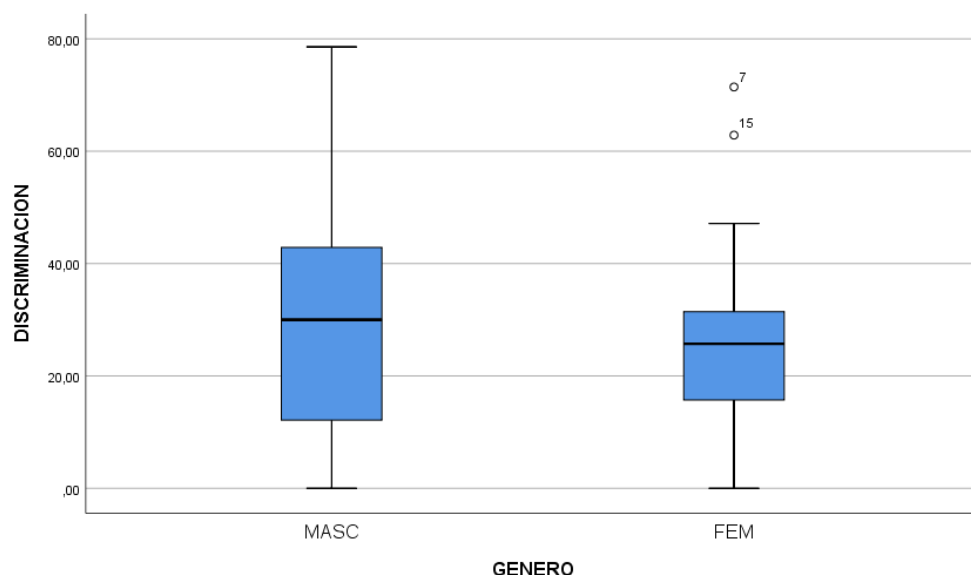


Figura 2. Valores medios de discriminación en género femenino y masculino.

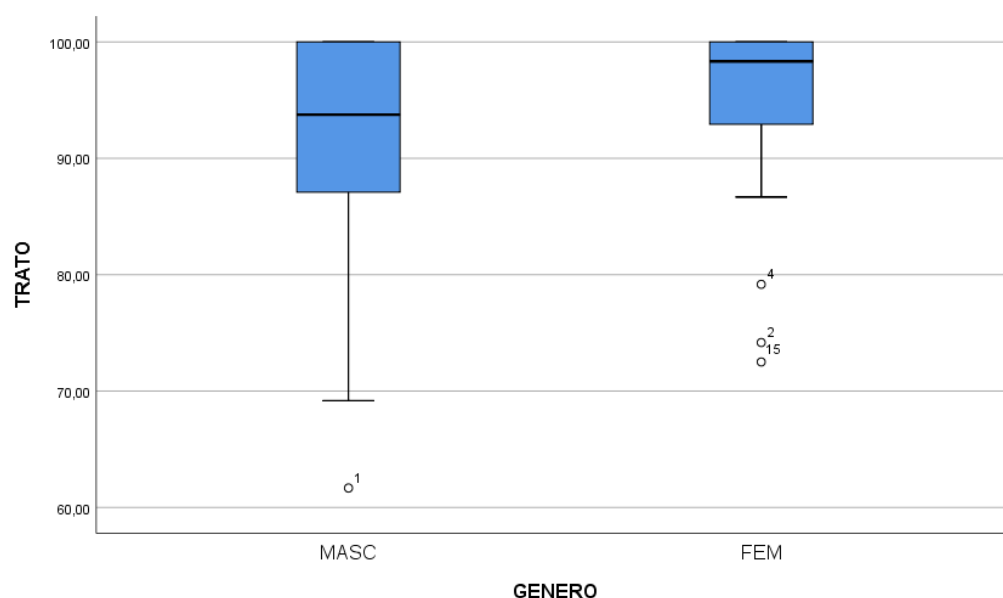


Figura 3. Valores medios de discriminación en género femenino y masculino.

- **Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB).**

Los resultados de la intervención no muestran diferencias significativas entre géneros asociados a la contribución del docente en la satisfacción de ninguna de las 3 necesidades psicológicas básicas, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables del CANPB.

Variables del estudio	Masculino		Femenino		p
	Media	DT	Media	DT	
Apoyo Autonomía	3.34	.83	3.36	.80	.922

Apoyo Competencia	4.28	.58	4.09	.51	.263
Apoyo Relaciones Sociales	4.44	.53	4.30	.69	.451

Sumado a este apoyo equitativo del docente, se muestra un porcentaje de satisfacción, reflejado en la Figura 4, especialmente alto en la necesidad de competencia y relaciones sociales, tanto en el género femenino (81,8% y 86%), como en el masculino (85,6% y 88,8%). Sin embargo, la contribución a la satisfacción de la necesidad de autonomía ha sido más moderada en chicos (66,8%) y chicas (67,2%).

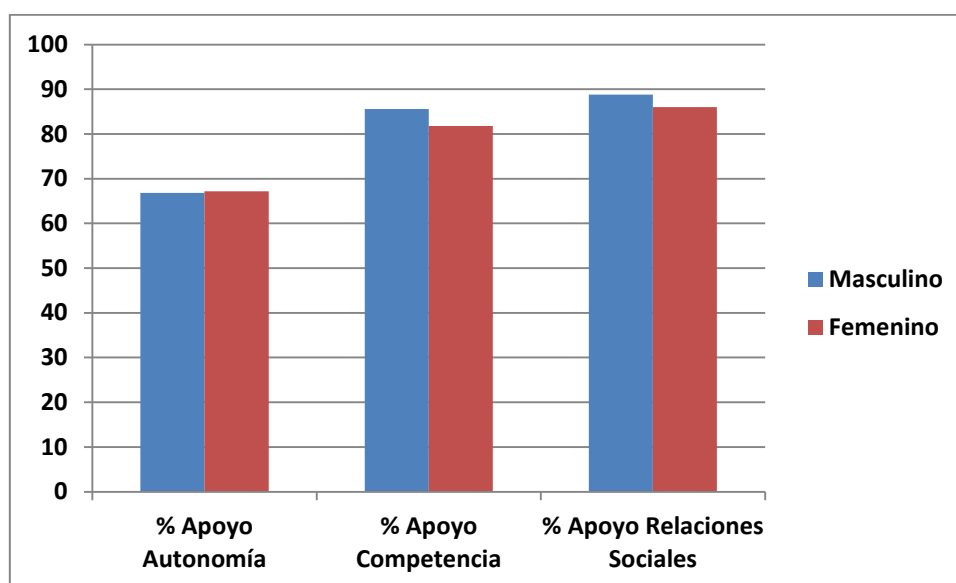


Figura 4. Diferencias en el porcentaje de contribución por el docente a géneros de las tres necesidades psicológicas básicas.

4. Discusión.

La hipótesis del presente trabajo fue que mediante la inclusión de estrategias de actuación docente se favorecería una percepción de igualdad y discriminación positiva y equitativa entre los géneros.

A su vez, propusimos las características propias de los juegos alternativos como favorecedoras de cara a fomentar una percepción positiva referente al apoyo de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos por parte del docente, con el objetivo adicional de no crear diferencias entre chicos y chicas.

- **CPIDEF.**

Los resultados del CPIDEF muestran altas percepciones de igualdad y bajas de discriminación en la muestra del presente estudio con respecto a la evidencia analizada, tal y como se muestra en la Figura 5.

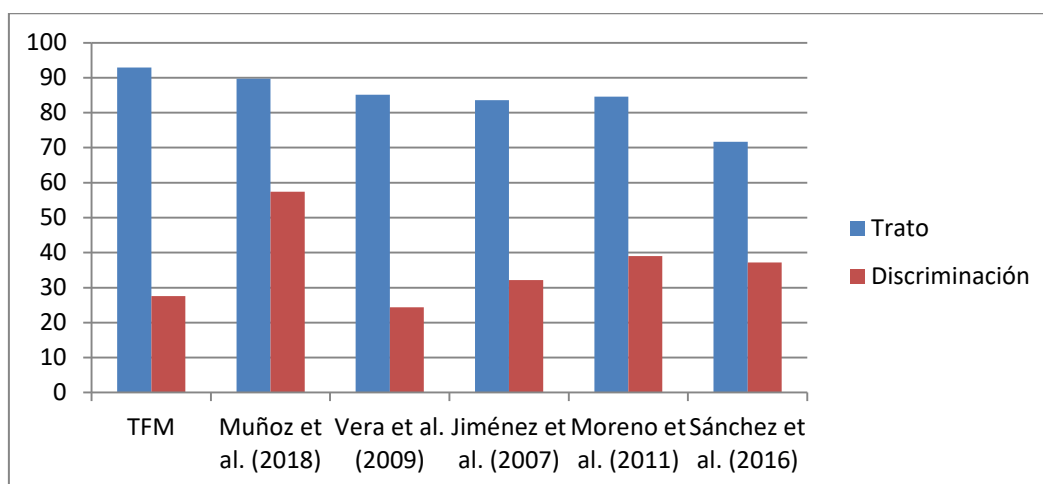


Figura 5. Comparación de percepción de igualdad de trato y discriminación respecto la evidencia analizada.

Esto podría deberse a que la mayor parte de los mismos han tratado de analizar la situación de distintos contextos educativos sin llevar a cabo una intervención orientada a la mejora de estas variables (Jiménez et al., 2007; Macho Fernández, 2018; J. A. Moreno, Martínez, & Cervelló, 2011; Muñoz et al., 2018; Sánchez et al., 2016)

Llaman la atención los resultados contradictorios del estudio de Muñoz et al. (2018), ya que sin considerar nuestro estudio, su muestra de alumnos percibe los resultados más positivos de igualdad de trato, pero también los más negativos con respecto a la discriminación.

Una de las posibles causas de esta contradicción podría ser la presencia de una muestra más grande y con una edad más reducida (6-12 años) que en el resto de estudios, siendo la mayor parte de ellos enfocados a etapas de educación secundaria. Además, la muestra no presencia características homogéneas, sino que integra alumnos de centros de enseñanza concertados, públicos y rurales, mostrando niveles de discriminación notablemente diferentes desde un 25% en centros rurales a un 47% y 71% en centros de enseñanza concertada y pública, respectivamente.

Curiosamente, el único estudio en el que se observan menores niveles percibidos de discriminación con respecto a nuestra intervención es el de Vera et al. (2009) que, además, también es el único que ha llevado a cabo una actuación consciente para la mejora de esta variable en un grupo de alumnos.

Según Vera et al. (2009) una cesión de la responsabilidad de evaluación en los alumnos es la razón de ser de estos resultados.

Podría ser que la introducción de reflexiones grupales en las sesiones de nuestra unidad didáctica haya reforzado esa sensación de autoevaluar la propia práctica, provocando mejores percepciones de igualdad de trato y discriminación.

Relativo a la diferencia percepción en los géneros, el presente estudio no observa diferencias significativas, yendo en la línea de Sánchez et al. (2016).

Sin embargo, otros estudios analizados sí que observan diferencias significativas hacia una mayor discriminación percibida por niñas (Muñoz et al., 2018) y por niños (Macho Fernández, 2018) o hacia una menor igualdad de trato percibida por niñas (Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, & Iglesias, 2007), prevaleciendo cierta controversia, dependiente probablemente del propio contexto educativo y las distintas actuaciones docentes.

- **CANPB.**

Los resultados del CANPB no muestran diferencias significativas en el apoyo del docente a la satisfacción de las 3 necesidades psicológicas básicas entre géneros. Esto va en la línea de distintos estudios aplicados en niños de 10-12 años ubicados en contextos de educación primaria (Castaño López, Navarro Patón, & Basanta Camiño, 2016; Navarro-Patón, Eugenio Rodríguez Fernández, & Eirín Nemiña, 2016). Tampoco se observan diferencias en algunos estudios aplicados en niños de educación secundaria, encontrando muestras de 13 a 17 años ($m=14,81$ años) (Sánchez Oliva et al., 2013)

Por el contrario, otros estudios, sí que observan diferencias significativas en el apoyo del docente a la satisfacción de estas necesidades hacia los distintos géneros, tanto en etapas de primaria y secundaria, con tendencia a una mayor percepción de apoyo por parte de los chicos (Gómez Rijo, Hernández Moreno, Martínez Herráez, & Gámez Medina, 2014a; Sevil Serrano, Paradela Marcos, Abós Catalán, Aibar Solana, & García González, 2009; Viira & Koka, 2013).

En lo referente, al grado de percepción de apoyo que han experimentado los alumnos en general a través de la presente intervención, se muestran unas puntuaciones moderadas para la autonomía ($M=3.35$ $DT=.80$) y altas para la competencia ($M=4.17$ $DT=.55$) y las relaciones sociales ($M=4.36$ $DT=0.63$).

Las mayores puntuaciones en las necesidades de competencia y relaciones sociales, respecto a la autonomía van en la línea de la correlación encontrada entre ambas variables en el estudio de validación del CANPB (Sánchez Oliva et al., 2013).

Estas altas puntuaciones han sido además más elevadas que en muchos de los estudios analizados, tanto para la competencia (Castaño López et al., 2016; Gómez Rijo et al., 2014a; Navarro-Patón et al., 2016; Sevil Serrano, Abós Catalán, Generelo Lanaspa, Aibar Solana, & García-gonzález, 2016; Sevil Serrano et al., 2009) como para las relaciones sociales (Gómez Rijo, Hernández Moreno, Martínez Herráez, & Gámez Medina, 2014b; Navarro-Patón et al., 2016; Sevil Serrano et al., 2016), mostrando un nivel de consecución general del 83% para la competencia y del 87% en las relaciones sociales.

Sin embargo, en lo que respecta a la autonomía los niveles de percepción de apoyo por el docente han sido ligeramente más bajos que en la mayor parte de estudios analizados (Castaño López et al., 2016; Gómez Rijo et al., 2014a; Navarro-Patón et al., 2016; Sánchez Oliva et al., 2013; Sevil Serrano et al., 2009), excepto en la muestra de chicas del de Serrano et al. (2009) y en los 3 grupos analizados en el estudio del de

Serrano et al. (2016), llegando a encontrar hasta puntuaciones de 2,47 puntos en el grupo que realizó una unidad didáctica de rugby.

Una vez hechas las comparaciones, es necesario considerar que la mayoría de estudios analizados han sido simplemente observacionales, sin llevar a cabo una intervención consciente que fomente el apoyo de estas necesidades psicológicas.

Sólo encontramos dos estudios en los que se considere que la implantación de unidades didácticas específicas y estrategias docentes pueden afectar distintamente a la percepción del alumnado respecto del apoyo del docente a la consecución de sus necesidades psicológicas básicas (Fierro Suero, J.Almagro, & Saénz-López Buñuel, 2018; Sevil Serrano et al., 2016).

El estudio de Fierro et al. (2018) sigue la misma línea que el presente estudio en cuanto a la propuesta de incluir juegos alternativos, concretamente el Tchoukball, como medio para una mayor percepción de apoyo del docente a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, la ausencia de aplicación de una escala posterior que valide su hipótesis, hace difícil la comparación con los resultados presentes en este estudio.

Por el contrario, sí que podemos comparar los obtenidos en el presente estudio con el de Serrano et al. (2016) donde se evalúa la percepción del apoyo en unidades didácticas más tradicionales referentes a fútbol, rugby o acrosport y con una muestra de alumnos, cuya edad (4ºESO/M=15.38 años) es más próxima a la analizada en este estudio (1º BACH M=16.44 años).

En este caso, los resultados del presente estudio son muy superiores en el apoyo a todas las necesidades, respecto a los obtenidos en todos los grupos analizados por Serrano et al. (2016), llegando incluso a mostrar diferencias positivas de alrededor de 1 punto, respecto la autonomía de la unidad didáctica de rugby, y la competencia y relaciones sociales de las 3 unidades didácticas analizadas. Estos resultados parecen reafirmar los beneficios atribuidos por autores como Fierro et al. (2016) a la inclusión de juegos alternativos y una intervención consciente del docente.

También se podría reforzar la hipótesis relativa a que la inclusión de contenidos novedosos evita ciertos estereotipos consolidados y asociados típicamente a un sexo determinado en deportes como el fútbol o la danza, cuya capacidad de modificación parece que podría pasar más por factores sociales que por la propia actuación del docente (Sánchez et al., 2016).

Además, dados los altos niveles de percepción de apoyo a la competencia, también se refuerza la hipótesis de que partiendo de un nivel de competencia motriz más próximo inter e intra-género en el juego, al no haberse practicado por casi ningún alumno, se favorece que los alumnos normalmente más desventajados sientan que están más próximos a un nivel medio o alto de competencia, respecto los alumnos que presentan mayor competencia en unidades didácticas más habituales.

Otra de las posibles razones por las que no se ha producido una menor percepción de apoyo en ningún género, especialmente el femenino, ha podido ser el propio apoyo aportado por los compañeros hacia este género, lo cual guarda relación con el estudio de Viira et al. (2010), donde se observó que las chicas perciben significativamente más apoyo de los compañeros en las 3 necesidades psicológicas básicas respecto a los chicos, en una muestra de 659 alumnos de secundaria ($M=13,57$ años).

En esta línea puede ser que el apoyo de los compañeros haya sido incluso más percibido por las chicas en el presente trabajo, ya que una de las características que destacan en los juegos alternativos y que se ha pretendido incentivar ha sido el trabajo cooperativo y mixto entre los alumnos. De ahí que el apoyo a las relaciones sociales haya mostrado los niveles de percepción más altos de nuestro estudio.

Por el contrario, el apoyo a la satisfacción de la autonomía ha mostrado los niveles de percepción más bajos del estudio, siendo también menores que muchos de los estudios analizados.

Una de las posibles razones puede ser la mayor etapa educativa de la muestra del presente estudio, hipótesis ya planteada por autores como Rijo et al. (2014), los cuales observaron que a medida que entramos y ascendemos en la etapa secundaria los alumnos muestran una menor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y por Patón et al. (2016), que observaron ya una caída pronunciada desde los 10 a los 12 años. Además, esto refuerza el hecho de que todos los estudios que presentan una percepción del apoyo a la autonomía mayor se han aplicado en sujetos cuya media de edad es menor (Castaño López et al., 2016; Gómez Rijo et al., 2014a; Navarro-Patón et al., 2016; Sánchez Oliva et al., 2013; Sevil Serrano et al., 2009)

Por lo tanto, sumando que la mayor parte de estudios analizados también muestran que el apoyo del profesor de Educación Física a la autonomía es menor, respecto a la competencia y las relaciones sociales (Castaño López et al., 2016; Gómez Rijo et al., 2014a; Navarro-Patón et al., 2016; Sánchez Oliva et al., 2013; Sevil Serrano et al., 2016, 2009; Viira & Koka, 2013) sería conveniente desarrollar estrategias de actuación docente que favorezcan el apoyo de esta necesidad, como las enfocadas a promover un clima orientado en la tarea, al verse una relación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de la motivación intrínseca y la diversión (Almolda-Tomás et al., 2014; Cuevas, Contreras, & García-Calvo, 2012) o estrategias para satisfacerla a través de los propios juegos alternativos (Fierro Suero et al., 2018).

De manera concreta al contexto del presente estudio, parece ser que el ítem 10 (“Nos deja tomar decisiones sobre el desarrollo de las tareas”) ha mostrado las puntuaciones de apoyo a la autonomía más bajas, seguido de cerca por el ítem 7 (“Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases”), por lo que una buena estrategia puede ser llevar a cabo actuaciones que favorezcan una percepción de control y capacidad de actuación del alumnado una vez iniciadas las actividades como, por ejemplo, preguntar si se sienten cómodos con la dinámica, si prefieren modificar alguna pauta reglamentaria o si quieren proponer alguna variante en el juego.

Según la clasificación de autores como Rijo et al. (2014) las carencias de autonomía de nuestro estudio estarían englobadas dentro del bloque de tareas en fase interactiva (diseñar y desarrollar clases propias, tomar decisiones relativas a material, espacio, tiempo, etc.), clasificadas junto con las de la fase preactiva (selección de contenidos, unidades didácticas, etc.) y postactiva (autoevaluación, etc.).

Sin embargo, a pesar de que el presente estudio haya remarcado una necesidad más acentuada de apoyar la autonomía en la fase interactiva de la sesión, sería necesario llevar a cabo acciones en cada una de las 3 fases, ya que, por ejemplo, si se actúa en la fase postactiva mediante cesiones de responsabilidad a los alumnos en actos de evaluación, también se podría reducir la percepción de discriminación y aumentar la de igualdad de trato de los alumnos (Vera, Moreno, & Moreno, 2009).

5. Conclusiones.

La práctica de la Educación Física no sólo atiende a un componente cognitivo, sino también motriz. Por lo tanto, de nada servirá un trato igualatorio del docente si un género se siente significativamente inferior y con menos motivación o competencia en el momento de práctica de determinadas modalidades deportivas o actividades físicas.

Por lo tanto, además de llevar a cabo una actuación igualatoria y no discriminativa, la selección de contenidos debe considerar la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la propia competencia y las relaciones sociales, ya que esto potenciará una motivación más intrínseca hacia la práctica deportiva en nuestros alumnos, facilitando su posterior adherencia y evitando la generación de sentimientos de aburrimiento e infelicidad (Sánchez Oliva et al., 2013)

Los resultados del presente estudio sitúan la inclusión de juegos alternativos y una correcta actuación docente basada en climas de aprendizaje cooperativos orientados a la tarea como buenas estrategias para conseguirlo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la muestra reducida, la ausencia de un grupo control, la no comparación con otros momentos del curso y otras etapas escolares o el pequeño número de sesiones por juego alternativo planteado, son limitaciones que impiden extrapolar estos resultados a otros contextos educativos.

Por ello, se hace necesaria la realización de más estudios que analicen la influencia que distintos juegos alternativos tienen sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado y percepción de igualdad-discriminación, así como la mayor contribución docente a las mismas, de una manera más específica, profunda y amplia.

6. Referencias bibliográficas.

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Almolda-Tomás, F. J., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., García-González, L., & García González, L. (2014). Application of

Teaching Strategies for Improving Students' Situational Motivation in Physical Education. *392-Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 1696–2095. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13148>

- Alonso, D. A., Sánchez-Miguel, P. A., Marcos, F. M. L., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2012). Adaptación a la expresión corporal del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas. [Adapting the questionnaire for support of basic psychological needs to body expression.]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 867–884.
- Alonso, N., Moreno Murcia, J., & Martínez Galindo, C. (2006). Análisis Factorial Percepción De Igualdad-Discriminación En Educación Física En Alumnos Adolescentes De Educación Física, 693–696.
- Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3–S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Carrascosa, J. H., Sancho, J. A. M., & Delgado, F. O. (2018). *Género y deporte (El camino hacia la igualdad)*. Retrieved from https://www.editorialreus.es/static/pdf/primeraspaginas_9788429020205_generoydeporte.pdf
- Castaño López, M., Navarro Patón, R., & Basanta Camiño, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 39, 102–110.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE). (2015). Educación en igualdad. Diagnóstico general. Informe previo.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and motor skills*, 99(1), 271–283.
- Cuevas, R., Contreras, O., & García-Calvo, T. (2012). Effects of an Experimental Program to Improve the Motivation in Physical Education of Spanish Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 734–738. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.06.726>
- Fierro Suero, S., J.Almagro, B., & Saénz-López Buñuel, P. (2018). Propuesta didáctica para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través del tchoukball, 53, 118–149.
- Fundación para la investigación Nutricional. (2016). *Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España*. Retrieved from <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2016/11/spain-report-card-long-form-2016.pdf>
- Gómez Rijo, A., Hernández Moreno, J., Martínez Herráez, I., & Gámez Medina, S. (2014a). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159–167. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Gómez Rijo, A., Hernández Moreno, J., Martínez Herráez, I., & Gámez Medina, S. (2014b). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y

- el curso del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1).
<https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Jiménez, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/1256.pdf>
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T., Santos-Rosa, F. J., & Iglesias, D. (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de Educación Física.
- Macho Fernández, L. (2018). Percepción del alumnado de ESO sobre la igualdad-discriminación de género del profesorado de Educación Física. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/81959>
- Martínez Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. Retrieved from <http://revistas.um.es/cpd>
- Moreno, J. A., Martínez, C., & Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física Predicting students perception of teacher ' s strategies to sustain d. *Revista de Educación*, 355, 381–403. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-029>
- Moreno, J. M., Cerezo, C. R., & Torres Guerrero, J. (2010). *Motivos de abandono de la práctica de actividad física físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada* (Vol. 353). Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_18.pdf
- Muñoz, S. P., Muñoz, R. D., Sanz, D. B., Llanos, C. R. A., San, D. M., Ávila, A., ... España, S. (2018). Percepción por parte de los alumnos, de la igualdad-discriminación del maestro de educación física, en diferentes tipos de centros educativos: rurales y no rurales. *Revista Digital de Educación Física*, 50, 115–127.
- Navarro-Patón, R., Eugenio Rodríguez Fernández, J., & Eirín Nemiña, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1758>
- Sánchez, C., Chiva-Bartoll, Ó., & Ruiz-Montero, P. J. (2016). Estereotipos De Género Y Educación Física En Educación Secundaria Gender Stereotypes and Physical Education in Secondary School, XI.
- Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., Cuevas, R., & García Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53–71.
- Sevil Serrano, J., Abós Catalán, Á., Generelo Lanaspa, E., Aibar Solana, A., & García-gonzález, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041, 3–8.

- Sevil Serrano, J., Paradela Marcos, S., Abós Catalán, Á., Aibar Solana, A., & García González, L. (2009). Efectos del género en la percepción de apoyo de las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 34, 114–124.
- Vera, J. A., Moreno, R., & Moreno, J. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar and the perception of equality in physical education classes, 25–31.
- Viira, R., & Koka, A. (2013). Gender effect on perceived need support from the teacher and peers in physical education. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 15(December 2010), 101. <https://doi.org/10.12697/akut.2010.15.06>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.